

# scuola e *città*

Visalberghi, A., "Problemi di strutture nella formazione degli insegnanti", in *Scuola e Città*, XXX, 2, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 70-75.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

# *Problemi di strutture nella formazione degli insegnanti*

Tradizionalmente il nostro Paese \* è fra quelli più cari in fatto di strutture atte a formare ed aggiornare gli insegnanti di ogni livello. Un excursus storico, anche sommario, ci mostrerebbe come dall'unità in poi non sia stato fatto quasi nulla al riguardo. Il risultato paradossale cui oggi siamo pervenuti è che neppure in presenza di una legge dello Stato, regolarmente approvata e promulgata da cinque anni, la quale impone forme di preparazione, reclutamento e aggiornamento degli insegnanti relativamente avanzate, non è praticamente mutata la situazione di estrema arretratezza che dura da sempre, o, nella connotazione attuale, da oltre mezzo secolo, cioè dalla riforma Gentile.

Mi riferisco ovviamente alla legge sullo stato giuridico degli insegnanti del 30 luglio 1973, n. 477, e ai relativi Decreti delegati. La legge suddetta, come pure il Decreto delegato n. 416 (art. 7), stabilisce che per tutti gli insegnanti "è richiesta una formazione universitaria completa". Gli insegnanti pre-elementari ed elementari, continuano invece ad essere abilitati tramite la sola formazione secondaria, e per di più incompleta: un anno meno del normale per quelli elementari, due anni meno per quelli di scuola materna. La stessa legge e lo stesso decreto richiedono per l'abilitazione e l'immissione in ruolo complesse sequenze di prove d'esame e di corsi quadri-mestrali teorico-pratici, ma esse non sono state finora realizzate che in misura modestissima, ed hanno semmai prevalso i concorsi per soli titoli basati su precedenti forme di abilitazione. Infine la stessa legge e il Decreto delegato 419 prevedono che all'aggiornamento degli insegnanti provvedano gli *Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativi*, ma tali Istituti

ancora non esistono, e all'aggiornamento si provvede alla bell'e meglio, o tramite i vecchi centri didattici nazionali che la legge menzionata ha soppresso, oppure direttamente a cura di Direzioni generali e Provveditorati, complessivamente ben al di sotto delle conclamate esigenze sia quantitativamente sia qualitativamente.

Ci troviamo dunque ancora in una situazione di stasi pressoché assoluta, nonostante esista una normativa di legge fortemente innovativa. Ma tale normativa non può tradursi in atto, almeno così si è detto e si dice, senza che si pervenga prima:

1) alla riforma della scuola secondaria superiore (soppressione delle scuole e degli istituti magistrali);

2) alla riforma dell'istruzione superiore (corsi di diploma per gli insegnanti pre-elementari ed elementari; strutture atte a preparare agli esami di abilitazione e di concorso);

3) all'istituzione e attivazione degli *Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi*.

## Emergenza pedagogica

La situazione del tutto particolare ed eccezionale in cui ci troviamo, e che conferisce particolare rilievo e importanza a questo convegno, è caratterizzata dal fatto che le tre condizioni sopra specificate sembrano ora sul punto di realizzarsi, *tutte insieme* o quasi.

Gli Istituti regionali, come pure il nuovo Centro europeo dell'Educazione di Frascati e la Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze (ex-centro didattico nazionale di documentazione pedagogica), sono in via di costituzione o di ristrutturazione. Le riforme della scuola secondaria superiore e dell'università stanno delineandosi sotto specie di articolazioni in via di avanzata elaborazione, rispettivamente presso le Commissioni P.I. della Camera e del Senato. L'attuale clima di "emergenza" po-

\* Testo della relazione tenuta al Convegno nazionale su "Il ruolo dell'Università nella formazione continua degli insegnanti", organizzato in collaborazione con l'OCSE-CERI dall'Università di Salerno nei giorni 29-30-31 maggio 1978. Gli atti del Convegno sono in corso di pubblicazione presso la Nuova Italia Editrice.

litica ed economica dovrebbe contribuire a disincagliare finalmente questo provvedimento che la vocazione immobilistica del partito di maggioranza relativa aveva congelato o fatto naufragare in passato. Occorre quanto meno intrattenere seriamente quest'ipotesi. Ma ciò significa che il nostro Paese sembra destinato a vedersi rivoluzionare a breve scadenza nel modo più radicale ed improvviso, tutte le forme e le strutture di *prima formazione, di reclutamento e di aggiornamento* degli insegnanti. Tutte in un colpo solo! Non credo che nessun altro Paese al mondo si sia mai trovato in una situazione del genere, neanche in occasione di autentiche trasformazioni rivoluzionarie delle strutture sociali.

Dunque, nel quadro più generale dell'emergenza politico-economica che il nostro Paese si trova a dover affrontare, credo sia giusto parlare di una situazione di *emergenza pedagogica*, da affrontare con ogni urgenza, col necessario impegno, e con sufficiente lungimiranza. Ciò è tanto più vero, in quanto il sistema formativo nel suo complesso mostra segni così gravi di crisi (o addirittura di "sfascio" totale) che ogni azione in campo educativo non può non essere intesa che come azione di emergenza, punti essa sul salvataggio dell'esistente o sull'innovazione più radicale.

### Una strategia per l'immediato

È dunque ragionevole aspettarsi rapidi e radicali cambiamenti nelle strutture di formazione iniziale e continua degli insegnanti, per cui è quanto mai urgente agire con tempestività e ocultatezza perché essi avvengano nel modo più funzionale e proficuo. Tuttavia due considerazioni ci inducono a diffidare da scelte che puntino solo su tale prospettiva:

1) troppe volte le "grandi riforme" scolastiche ci sono apparse prossime o imminenti, e poi non se ne è fatto nulla;

2) in ogni caso, si riformi o meno la scuola secondaria superiore (quella inferiore sta già affrontando una seconda riforma, sia pure piuttosto di consolidamento che di ristrutturazione profonda), esiste una richiesta importante di aggiornamento da parte di insegnanti che hanno avuto una prima formazione del tutto tradizionale, e per certi aspetti del tutto carente. E ciò a tutti i livelli scolastici, e con speciali riferimenti a processi innovativi quali il tempo pieno, la soppressione delle classi differenziali e di aggiornamento, l'integrazione degli handicappati e così via.

Ne risulta l'esigenza di individuare una strategia efficiente per l'immediato, e tuttavia non contraddittoria rispetto a prospettive di riforma globale delle modalità di preparazione e di aggiornamento degli insegnanti. Una siffatta strategia deve soprattutto puntare su strutture che

possano poi inserirsi agevolmente in tali prospettive più ampie e organiche.

Il problema, con qualche semplificazione, può essere riformulato così: occorre provvedere subito all'aggiornamento in forme compatibili con le prevedibili nuove modalità di formazione.

Ma occorre anche, nello stesso tempo, agire affinché queste prevedibili nuove modalità siano meno discosto possibile dall'ottimale: concentrarsi solo sull'immediato, su ciò che la normativa esistente (Decreti delegati) rende possibile sarebbe quanto mai rischioso perché non esiste garanzia sufficiente, allo stato dei fatti, che le soluzioni organiche si muovano nella direzione desiderabile. In particolare, se anche sembra quanto meno accantonata ogni residua resistenza a trasferire a livello universitario anche la preparazione specifica degli insegnanti pre-elementari e elementari (si è rinunciato a un indirizzo secondario socio-pedagogico a favore di un indirizzo di "scienze umane e sociali"), non si è ancora profilato a livello di riforma universitaria nessun accordo effettivo fra le forze politiche circa la preparazione né di tali insegnanti, né di quelli delle fasce secondarie: per questi ultimi si parla di corsi di laurea "didattici", perpetrando una modalità formativa fra le più accreditate e arcaiche!

Manca cioè finora ogni accordo circa l'istituzione di *Dipartimenti di scienze dell'educazione*, cui sia devoluta tanto la parte più consistente della preparazione dei maestri (tramite corsi di diploma), quanto gli aspetti professionali comuni a tutti gli insegnanti secondari, da curarsi prevalentemente dopo la laurea, in sede di corsi per il conseguimento dell'abilitazione e per l'immissione in ruolo.

E la carenza di una prospettiva organica soddisfacente di formazione iniziale rischia di mettere in crisi anche ogni concreta possibilità di formazione continua per gli insegnanti già in servizio. Circa quest'ultima non c'è dubbio, infatti, che si debba puntare sugli *Istituti regionali* in via di costituzione, e su articolazioni opportune "sul territorio" dei loro interventi, soprattutto a livello distrettuale (*Teacher's Centres*), tali da favorirne l'incontro con attività di "auto-aggiornamento", possibilmente collegate con sperimentazioni didattiche.

Ma gli Istituti dovranno ricorrere in modo sistematico e permanente alla scuola e soprattutto all'università per ricerche, docenze, appoggio e controllo delle sperimentazioni. L'art. 16 del D.D. 419 prevede bensì corsi, ma solo per comandi quinquennali di personale dipendente dal Ministero della P.I., ed incarichi a persone estranee all'amministrazione, ma solo a tempo determinato. C'è stata insomma una scelta politica, per cui gli Istituti non vengono concepiti come autonome concentrazioni di competenze (sul modello, ad esempio, degli Istituti del CNR), ma come centri di utilizzazione temporanea di competenze già presenti nelle strutture scolastiche e particolarmente, è da presumersi, in quelle universitarie. È anzi auspicabile che negli statuti che gli Istituti do-

vranno darsi siano previste forme agili e proficue di convenzioni con i Dipartimenti universitari.

## L'integrazione di ricerca, sperimentazione e aggiornamento

Ciò è tanto più necessario in quanto c'è stata un'altra scelta politica, anche più fondamentale, all'atto della formulazione del D.D. 419, quella di integrare strettamente *in ciascun istituto* ricerca, sperimentazione e aggiornamento e di creare un istituto in ciascuna regione o quasi. La formulazione della legge di delega, *la già citata* 477, permetteva anche un'altra interpretazione che apparve infatti nelle prime bozze ministeriali passate alle commissioni scuola dei partiti della maggioranza governativa di allora per un parere; l'interpretazione per cui si costituivano tre grossi istituti nazionali, uno per la ricerca educativa, uno per la sperimentazione, e uno per l'aggiornamento degli insegnanti. Le reazioni di forze politiche e di esperti consultati, e la conseguente rapida conversione dell'esecutivo, determinarono invece la scelta di tipo integrativo con ampia distribuzione sul territorio. Scelta ovviamente felice in quanto risponde a una concezione oggi largamente condivisa, e suffragata da autorità quale quella di Piaget, per cui la miglior forma di aggiornamento è quella che si connette in qualche modo ad attività di innovazione, di sperimentazione, di ricerca cui collaborino attivamente gli insegnanti stessi.

Ma una scelta siffatta moltiplica il fabbisogno di personale altamente qualificato sul piano scientifico, e accentua la vocazione ad attingerlo in buona misura dall'ambiente universitario. Inoltre l'integrazione fra ricerca, sperimentazione e aggiornamento qualifica la richiesta nel senso che oltre agli esperti di materia e/o di didattica della materia, si rende indispensabile l'apporto di esperti di tipo interdisciplinare, di esperti di organizzazione e conduzione della ricerca e della sperimentazione in generale, insomma di esperti delle *scienze dell'educazione* nella loro varia articolazione. E a questo punto diviene particolarmente preoccupante la mancata previsione, nel progetto di riforma universitaria quale finora si profila in sede di Commissione P.I. del Senato, di un Dipartimento di scienze dell'educazione nel quale gran parte delle competenze suddette dovrebbero trovar posto, mentre la previsione di semplici corsi di laurea didattici riesce estremamente riduttiva e dequalificante ai fini dello sviluppo di reali competenze pedagogiche.

È d'altronde ben difficile concepire un'attività seria e diffusa di aggiornamento degli insegnanti senza un massiccio apporto universitario, e in particolare senza un adeguato sviluppo ed articolazione degli studi pedagogici universitari, quale potrà essere assicurato solo da Dipartimenti di Scienze dell'educazione seriamente organizzati.

La semplice esistenza di corsi di laurea didattici non

solo non assicurerrebbe una seria preparazione professionale nella direzione dell'interdisciplinarità e delle conoscenze pedagogiche fondamentali per ogni tipo di insegnamento, ma risponderebbe in modo assai povero e unilaterale anche alle richieste rivolte all'università dalle istituzioni preposte alla "formazione continua" degli insegnanti: si trattrebbe di un puro aggiornamento disciplinare con qualche appendice di didattica della disciplina.

Si va invece constatando sempre più largamente che l'aggiornamento serio e impegnativo esige:

1) un approccio interdisciplinare, almeno nel senso che il docente che ne fruisce possa sviluppare una visione organica della formazione complessiva dei giovani cui egli è chiamato a contribuire;

2) uno sviluppo adeguato alla problematica pedagogica relativa, per cui è necessario familiarizzarsi almeno con alcune fra le scienze dell'educazione più importanti;

3) un collegamento con la ricerca pedagogica effettiva da un lato, e dall'altro con la propria diretta esperienza didattica in qualche misura anch'essa problematizzata e riqualificata a livello di ricerca<sup>1</sup>.

Tutto questo difficilmente può essere assicurato dalle strutture di corsi di laurea didattici, e ancora più difficilmente dagli Istituti regionali stessi che, come si è visto, sono concepiti in modo da dover attingere altrove le competenze di cui necessitano.

## Il ruolo dei Dipartimenti di scienze dell'educazione

Va peraltro, circa i progettati Dipartimenti di scienze dell'educazione, chiarito un equivoco abbastanza diffuso, quello per cui taluni pensano che essi minaccerebbero di monopolizzare anche la preparazione e il tirocinio didattici dei docenti di vario tipo nelle loro specifiche materie di insegnamento.

In realtà nessuno fra i fautori dell'istituzione del Dipartimento ha mai avanzato, almeno per quanto è a mia conoscenza, idee del genere. La didattica delle singole materie va sviluppata nei rispettivi dipartimenti, a stretto contatto con l'insegnamento delle materie stesse. I compiti del Dipartimento sono di carattere diverso, relativi alle competenze che l'insegnante deve acquisire e rinnovare in quanto insegnante in generale, non in quanto docente specifico di questa o quella materia. Perciò la fun-

<sup>1</sup> Tali esigenze, si noti, si profilano anche quando l'opera di aggiornamento venga promossa secondo una dimensione essenzialmente monodisciplinare: cfr. le relazioni, preparate per questo stesso convegno, dal prof. A. Revuz, direttore dell'*Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques* di Parigi-Sud e da Mrs. B. Parr per l'esperienza inglese, anch'essa relativa in alcuni casi ad attività di aggiornamento specifico per materia condotte da centri universitari a ciò deputati.

zione del Dipartimento si profila in modo diverso per gli insegnanti elementari, da formarsi con corsi di diploma ad esso direttamente afferenti (e mutuanti tuttavia anche essi taluni insegnamenti di "contenuti" da altri Dipartimenti) e per gli insegnanti secondari, che si dovrebbero formare fino alla laurea nei Dipartimenti di materia, ricorrendo a quello di scienze educative solo per alcuni insegnamenti psico-pedagogici. Esso dovrebbe, viceversa curare *post-lauream* la preparazione e il tirocinio per l'abilitazione all'insegnamento secondario, in collaborazione per altro con i Dipartimenti competenti per materia: oggi tale preparazione è affidata a corsi organizzati dalle Sovraintendenze regionali agli studi, e non si può dire che l'esperienza sia stata brillante. Oltre a ciò, il Dipartimento dovrebbe curare la preparazione di esperti specifici, e di ricercatori pedagogici a livello di Dottorato di ricerca<sup>2</sup>. Esso sarebbe ovviamente la sede fondamentale della ricerca pedagogica, sia condotta in proprio, sia condotta tramite convenzioni con altri enti (Istituti regionali in primo luogo).

Assolutamente indispensabili per la prima formazione dei futuri docenti, i Dipartimenti di scienze dell'educazione appaiono non meno indispensabili per le attività di aggiornamento dei docenti in servizio. La loro istituzione dovrebbe essere specificamente prevista almeno in tutte le università con corsi di laurea che adducono all'insegnamento. Nella misura in cui si avrà una prevedibile flessione della domanda di "prima formazione" per l'insegnamento, le loro strutture e il loro personale dovranno essere più largamente destinati (come già avviene in altri paesi per istituzioni consimili) appunto per sopperire alla domanda di aggiornamento e riqualificazione che avrà invece assai probabilmente una paurosa impennata, soprattutto in relazione alla riforma della scuola secondaria superiore.

Né d'altronde l'opera di aggiornamento deve andare disgiunta da quella di prima formazione: futuri insegnanti e insegnanti in servizio, sotto la guida di personale esperto, possono trarre il massimo reciproco beneficio da attività congiunte, soprattutto se legate a esperienze innovative e concrete sperimentazioni e ricerche.

Si noti poi che la riforma della scuola secondaria superiore scaricherà sull'università il compito della formazione dei maestri elementari e pre-elementari, per i quali esisterà un'imponente esigenza di tirocinio decentrato sul territorio. Non si vede quale altra istituzione potrà provvedervi, se non i Dipartimenti di scienze dell'educazione debitamente attrezzati e disponenti anche di punti di

*appoggio decentrati*, e di organici rapporti con i *Distretti scolastici*.

## Ruolo e articolazione degli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento

Gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi ora in via di costituzione hanno il compito di legare la ricerca e l'innovazione all'opera di aggiornamento: sono il prodotto, come si è detto, di una scelta precisa e impegnativa operata in tal senso, una scelta di avanguardia. Ma ciò comporta non poche difficoltà sul piano organizzativo e operativo.

L'art. 10 del D.D. 419 prevede una completa organizzazione degli Istituti regionali *per sezioni* (orizzontali) relative ai quattro livelli scolastici (pre-elementare, elementare, medio, secondario) e alle "attività di educazione permanente", e *per servizi* (verticali) (di "documentazione e informazione", di "metodi e tecniche della ricerca sperimentale" e di "organizzazione delle attività di aggiornamento"). Ogni istituto dovrebbe quindi avere otto responsabili di sezione o servizio, sempre sotto forma di personale comandato, tramite concorso, per un periodo di cinque anni, rinnovabile una volta sola. È presumibile che il personale stabile complessivo dovrà essere, in media, almeno quattro o cinque volte tanto, a prescindere da quello amministrativo. Diciamo "in media" perché le regioni italiane sono di assai diversa consistenza demografica. Inoltre gli Istituti sono "regionali" in un senso particolare; essi sorgono, secondo la normativa ora in vigore, solo "nei capoluoghi di regione, sede di ufficio scolastico regionale o interregionale", il che vuol dire che per il momento ce ne sarebbe uno solo per Lazio ed Umbria, per Abruzzi e Molise, per Basilicata e Puglia. D'altra parte un adeguamento della normativa alla effettiva divisione regionale del Paese, opportuna e prevedibile per varie ragioni, aumenterà piuttosto che ridurre le sperequazioni quantitative.

Se il personale comandato presso ogni istituto dovesse essere proporzionale alle popolazioni scolastiche servite alcuni istituti dovrebbero avere parecchie centinaia di persone al loro interno. Anche per questa ragione occorre porsi immediatamente il problema di una loro articolazione operativa sul territorio, a livello distrettuale o interdistrettuale, tramite la creazione di qualcosa di simile ai *Teachers' Centres* britannici. Ma centri di questo genere in Italia non sono previsti da alcuna norma<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Seguo sintetizzando le indicazioni fornite da Giovanni M. Bertin in «I compiti del Dipartimento di scienze dell'educazione», in corso di pubblicazione su *Scuola e Città* [apparso poi sul n. 5, 1978, p. 204]. Bertin riprende e sviluppa posizioni che già aveva presentato nel Convegno della Consulta dei professori uni-

versitari di pedagogia tenutosi a Frascati nel maggio 1971, e che avevano riscosso pressoché unanime approvazione.

<sup>3</sup> Potrebbe tuttavia essere utilizzato in tale direzione il terzo comma dell'art. 7 del D.D. 419, che suona: "I circoli didattici e gli istituti, anche sulla base delle proposte dei distretti, favo-

per cui si dovrebbe fare affidamento essenzialmente sulla buona volontà degli enti locali, cioè comuni, province, forse regioni.

Il distretto scolastico previsto dalla legge non ha infatti poteri gestionali, salvo che per l'orientamento scolastico e in rari casi, su delega regionale, per l'assistenza, e non è quindi possibile ipotizzare che provveda in proprio all'istituzione di centri per insegnanti adeguatamente attrezzati.

Questa prospettiva, del resto incerta e precaria, non ci solleva d'altronde dal problema di assicurare un'adeguata sede operativa agli Istituti, che comunque dovrebbero disporre di spazi e attrezzi sufficienti non già ad ospitare una pletora di personale comandato, bensì gli insegnanti che usufruiscono di attività di aggiornamento non realizzabili in modo decentrato, come sarà ovviamente il caso molto spesso, soprattutto per materie "di indirizzo" della nuova secondaria. Finora le attività di aggiornamento si sono svolte quasi sempre approfittando di attrezzi turistico-alberghiere durante la bassa stagione, ma sarebbe ora di cambiare rotta, anche perché l'aggiornamento serio esige biblioteche fornite, attrezzi, servizi di documentazione, tutte cose che, se non si possono improvvisare, si devono almeno programmare seriamente.

Insomma, se l'orientamento generale della normativa in vigore appare positivo, esso è certo largamente carente per quanto riguarda le strutture sia di personale, sia materiali. Circa le prime c'è inoltre da osservare che le norme non prevedono quei distacchi dall'insegnamento a tempo parziale, che invece rappresenterebbero spesso la modalità più proficua per utilizzare l'esperienza dei migliori insegnanti senza estraniarli del tutto dal loro impegno educativo diretto.

Le strutture di cui abbiamo parlato finora, e che si prospettano carenti a meno che l'amministrazione non compia sforzi del tutto inusitati anche in tempi meno grami degli attuali, sono quelle *statali* (gli Istituti si chiamano "regionali", ma non hanno nulla a che fare con le regioni in senso amministrativo). Ma le regioni come amministrazioni autonome hanno a loro volta grossi problemi di aggiornamento di insegnanti, soprattutto degli insegnanti del settore professionale che è di loro competenza, e da loro gestito o controllato. I due tipi di aggiornamento devono rimanere del tutto distinti e separati, o non sarebbe meglio che Stato e Regione collaborassero a meglio strutturare ed attrezzare sedi comuni di aggiornamento?

È un problema importante, da dibattersi assai seriamente, perché i pro e i contro probabilmente si equivalgono.

Riscono con l'organizzazione di idonee attrezzi e di servizi, l'autoaggiornamento e l'aggiornamento, anche in relazione alle esigenze risultanti dalla valutazione dell'andamento didattico del circolo o dell'istituto e di eventuali iniziative di sperimentazione.

## Altre strutture per la formazione continua degli insegnanti

È chiaro che gli Istituti regionali, a parte la esigenza loro connaturata per cui dovranno mutuare altrove, soprattutto dall'università, le competenze necessarie, non costituiscono strutture minimamente sufficienti a rispondere all'"impennata" nella richiesta attività di aggiornamento che abbiamo detto prevedibile. Molto si dovrà fare, e anche a ciò si è già accennato, a livello di circolo, di istituto e di distretto. E anche qui, l'esperienza ci dimostra, si avrà una pressione notevole sull'università, tramite o meno gli stessi Istituti regionali.

È ben vero che in prospettiva un apporto considerevole potrebbe essere fornito anche dagli ispettori tecnici centrali e soprattutto periferici, che hanno fra l'altro il compito di "promuovere e coordinare le attività di aggiornamento del personale direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado" (art. 4 del D.D. 416), ma a parte il fatto che non sono previste forme di collaborazione organica e continuativa degli ispettori con gli Istituti, allo stato delle cose va osservato che il loro numero è largamente insufficiente e che i quadri degli ispettori periferici sono in buona misura da ricostruirsi *ex-novo*.

Ma non possiamo ignorare altre strutture di tipo associativo che finora hanno svolto opera meritoria al riguardo: dalla vecchia e gloriosa FNISM all'UCIIM, al Movimento circoli di didattica, dall'AIMC al LEND all'ASSI di recente costituzione, e soprattutto al MCE e al CIDI, senza trascurare iniziative regionalmente limitate, ma efficienti quali l'OPPI con sede a Milano, ed alcune altre.

Non è previsto, giustamente, che gli Istituti regionali possano finanziare istituzioni private (le quali hanno, di fatto, un più o meno accentuato orientamento ideologico). Ma nulla impedisce che ciò avvenga a livello nazionale, come del resto è sempre avvenuto a favore di alcune di tali iniziative. È politica più saggia cercare di troncare definitivamente tali rivali di finanziamento, o viceversa pretendere una loro più equa ripartizione? Il problema è grave e complesso, e non pretendo di discuterlo qui. È certo comunque che nella misura in cui siffatte associazioni continueranno ad occuparsi di aggiornamento degli insegnanti, esse continueranno anche a richiedere apporti più o meno massicci da parte dei docenti universitari.

Un'altra possibilità da considerarsi fondamentale, soprattutto di fronte a una domanda di emergenza in materia di aggiornamento, è quella offerta dalla radio e dalla televisione. Finora essa ha avuto scarso sviluppo in tale direzione nel nostro paese, ma esempi stranieri illustri (in primo luogo quello della *Open University* britannica) forniscono chiare indicazioni positive al riguardo. Anche se il mezzo radio-televisivo difficilmente riesce efficace se è impiegato isolatamente e richiede normalmente di essere integrato con altre tecniche di istruzione a distanza ed anche con incontri seminari e lavori di gruppo, non

c'è dubbio che un uso intelligente e calibrato si impone in questo campo, anche più che in altri, a causa della gravissima carenza di personale docente esperto e qualificato particolarmente nel settore delle scienze dell'educazione e della ricerca pedagogica, carenza che è stata particolarmente evidenziata dai corsi di abilitazione, per i quali molto spesso si è dovuto ricorrere in tali materie a docenti improvvisati. La Radio televisione italiana dispone di un Dipartimento scolastico, vi sono iniziative e progetti da parte di Università per l'utilizzazione, diretta o indiretta, del mezzo radiotelevisivo, normalmente integrato con altre tecniche di educazione a distanza. In tutti i casi c'è peraltro da attendersi, anche in tale prospettiva, che una buona parte degli esperti necessari dovrà essere fornita dall'università.

## Il ruolo dell'Università nell'impostazione scientifica e nella valutazione dei risultati delle attività di aggiornamento

La prevedibile fortissima pressione che verrà dunque esercitata sull'università da pressoché tutte le strutture che si impegnano in compiti di aggiornamento o formazione continua degli insegnanti non può non preoccupare. Si profila fra l'altro un inconveniente già lamentato in altri paesi: anche se il personale universitario venisse adeguato quantitativamente alla richiesta tramite i normali canali di reclutamento, gran parte degli esperti impiegabili risulterebbero digiuni di ogni diretta e concreta esperienza come insegnanti primari o secondari, e ciò renderà difficile il colloquio con i docenti in fase di aggiornamento. L'inconveniente si può ridurre, ma non eliminare, nel caso di *équipes* miste di aggiornatori. Per disporre di siffatte *équipes* con composizione equilibrata sarebbe necessario promuovere larghe possibilità di "comando" a tempo totale o parziale di insegnanti primari e secondari presso i Dipartimenti di scienze dell'educazione, ed anche altri dipartimenti, di là dal numero dei "comandati" presso gli Istituti regionali. Sorgono problemi di spesa, di cernita oculata e non clientelare, di programmazione, tutti problemi non facili a risolversi, soprattutto nell'attuale congiuntura.

Tuttavia va con pari e maggior vigore sottolineato il ruolo che l'università deve svolgere per assicurare al massimo la *serietà scientifica* delle attività di aggiornamento. Tale serietà non riguarda solo gli specifici contenuti d'insegnamento o le metodologie didattiche che a questi direttamente (e fecondamente) si collegano. Riguarda anche, almeno in misura pari, la serietà della ricerca in campo educativo, e soprattutto la scientificità effettiva delle verifiche, cose queste che hanno assai più debole tradizione nel nostro Paese.

È ben vero che compiti largamente rispondenti a

queste nostre preoccupazioni sono attribuiti dalla legge al *Centro Europeo dell'Educazione* di Frascati<sup>4</sup>. Ma a parte il fatto che esso a sua volta dovrà ricorrere a competenze universitarie, rispetto al controllo effettivo delle attività di aggiornamento esso non potrà svolgere più ricerche pilota, e un'opera di collegamento. Mi riferisco in particolare alla valutazione dei risultati della attività di aggiornamento che fra tutte le imprese valutative è probabilmente la più complessa, almeno secondo le impostazioni oggi affermate, giacché esige da un lato rilevazioni precise e significative dei comportamenti promossi negli insegnanti, ma anche, dall'altro, l'accertamento e la misurazione dei livelli di sviluppo cognitivo e sociale attinti dagli allievi<sup>5</sup>.

Del resto gran parte della ricerca pedagogica, specie se di carattere sperimentale, esige lo sviluppo di metodologie accurate capaci di misurare e comparare, anche a largo raggio, i risultati ottenuti, sia a breve, sia a media scadenza. Chi, come il sottoscritto, è impegnato nel controllo e nel coordinamento nazionale delle "sperimentazioni di ordinamento e strutture" a livello di istruzione secondaria superiore, sa bene cosa significa non disporre di competenze e di strumenti adeguati per valutare i risultati delle singole iniziative. Sarebbe tragico se l'improvvisa enorme espansione delle strutture devolute insieme alla ricerca e alla formazione degli insegnanti dovesse comportare, in Italia, un trionfo dell'approssimativo e dell'improvvisato anziché una progressiva affermazione dello spirito scientifico e della serietà professionale a tutti i livelli.

Da tutto il discorso finora sviluppato mi sembra si conclude chiaramente che la condizione di fondo perché sia la formazione iniziale sia la formazione continua degli insegnanti possano svilupparsi adeguatamente nel nostro Paese, è la creazione e il progressivo rafforzamento di Dipartimenti di scienze dell'educazione, in quanto strutture da cui in ultima analisi, scaturiscono gran parte delle competenze necessarie. L'articolata e capillare molteplicità delle iniziative nonché attenuarne l'urgenza, la rafforza ed accentua.

<sup>4</sup> Art. 12, ultimo comma: "In particolare il Centro europeo dell'educazione attende a studi e ricerche:

1) sulla programmazione e sui costi dei sistemi educativi;  
2) sulla educazione permanente ed educazione ricorrente anche con riferimento ai rapporti fra formazione e occupazione;  
3) sui problemi dell'apprendimento e della relativa valutazione;  
4) sull'innovazione educativa e sull'aggiornamento del personale istruttivo, direttivo e docente;  
5) sull'impiego delle tecnologie educative".

<sup>5</sup> Esiste ormai in merito una letteratura assai ricca. Il CERI, nell'ambito del progetto *In-Service Education and training* (INSET), ha promosso ottimi studi di sintesi in materia a cura del prof. Colin McCabe per il Regno Unito e del prof. Gary D. Borich per gli Stati Uniti d'America. Ci auguriamo che essi vengano pubblicati al più presto.